

Rüger, Kristina

Über den Echoeffekt von Schülerfeedback.

Pädagogische Korrespondenz (2016) 54, S. 77-90



Quellenangabe/ Reference:

Rüger, Kristina: Über den Echoeffekt von Schülerfeedback. - In: Pädagogische Korrespondenz (2016) 54, S. 77-90 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-166245 - DOI: 10.25656/01:16624

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-166245>

<https://doi.org/10.25656/01:16624>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

- 5 **ESSAY**
Andreas Gruschka
Kann man noch von Bildungsprozessen sprechen, die in einem Bildungserlebnis kulminieren?
- 14 **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**
Stephanie Günther
Wissen, worauf es ankommt
- 37 **THEORIE UND KRITIK**
Martin Harant
Der Inklusionsbegriff im Spannungsfeld pädagogischer ‚Mindsets‘
- 58 **WANDEL VON SCHULE**
Dimitrios Nicolaidis
Reformer ohne Grund. Über die Entmaterialisierung der pädagogischen Deutungsmuster von Lehrern
- 77 **REFORMKRITIK**
Kristina Rüger
Über den Echoeffekt von Schülerfeedback
- 91 **ERZIEHUNG NEU**
Johannes Twardella
Pädagogik des Salafismus? Pierre Vogel lehrt das Gebet
- 106 **NACHGELESEN**
Heike Bottler
Die Prüfung der Pädagogik in Platons *Gorgias*. Ein fiktiver Dialog
- 116 **DOKUMENTATION**
Ein Blick ins Kompetenzgetriebe nach PISA

Kristina Rüger

Über den Echoeffekt von Schülerfeedback

I

Seit einigen Jahren erlebt Schülerfeedback als Methode sogenannter Unterrichtsentwicklung Konjunktur. Die Kultusministerkonferenz (KMK) vom 16.12.2004 beschloss in ihren „Standards für die Lehrerbildung“, dass die Überprüfung der Qualität des Unterrichtens in den „Kompetenzbereich: Unterricht“ (KMK 2004, S. 7) zu fallen habe. Zu dem Beherrschen des Unterrichtens zählt nach den Empfehlungen der KMK neben der Fähigkeit zu lehren auch die Vergewisserung dieser Fähigkeit per Selbstüberprüfung (vgl. ebd.). Seither plädieren immer mehr Bundesländer in Formaten wie „Orientierungsrahmen“ für Unterrichtsqualität für den Einsatz von Instrumenten, mittels derer Lehrkräften auf der Basis von SchülerInnenangaben die Möglichkeit gegeben werden soll, ihren Unterricht selbst zu evaluieren (vgl. hierzu eine Übersicht erhältlicher Instrumente in Helmke 2009, S. 283-287). Ein übliches Mittel sind Fragebögen, welche die Perspektive der Unterrichteten einzufangen beanspruchen, um darüber eine bessere Einsicht in die Qualität des jeweiligen Lehr-Lern-Verhältnisses zu erzielen. Professionelle Qualitätsgutachten sollen hiermit zwar nicht ersetzt, doch ergänzt werden. Schülerfeedback-Formate gelten vor allem als Fortschritt, weil ihnen durch die Einbeziehung der AdressatInnen des Unterrichts eine Orientierung an den SchülerInnen zuerkannt wird (vgl. Helmke et al. 2009, S. 98-99).

Mitunter wird diese Öffnung rhetorisch mit einem neuen Image der SchülerInnen unterstützt: Sie werden als ExpertInnen für Unterricht bezeichnet (vgl. Hascher et al. 2004, S. 225; Helmke et al. 2009; Kämpfe 2009a/b). Objektiv bedeutet eine Expertise zwar ein besonders hohes Maß an Urteilsfähigkeit im Bezug auf eine konkrete Sache; dass mit der SchülerInnen-Expertise jedoch nicht wirklich eine Spezialisierung und Sachverständigkeit zu assoziieren sei, stellt beispielsweise Tina Hascher folgendermaßen heraus: „Wird Schülerinnen und Schülern generell diese Rolle zugesprochen, so erfolgt dies unabhängig von dem Grad ihrer Expertise. Thematisiert werden ihre langfristigen Erfahrungen, nicht ihre Erfolge innerhalb des Settings Schule“ (dies. et al. 2004, S. 225). Abseits der propagandistischen Funktion könnte die „Expertise“ auf ein – nicht näher bestimmtes – charakteristisches Wissen der SchülerInnen verweisen, das notwendig scheint, um Unterricht sachgemäß zu behandeln. Widersprüchlich scheint Haschers Ergänzung: „Dies bedeutet jedoch nicht zwingend, dass sie [die SchülerInnen, d. Verf.] mit diesen Eigenschaften auch kompetent umgehen können“ (ebd.). Das ihnen unterstellte Erfahrungswissen qualifiziert SchülerInnen also noch nicht für die Aufgabe, Lehrperso-

nen ein Feedback zu geben (!?). Durch den Einsatz speziell entwickelter Instrumente sollen die erforderlichen Fähigkeiten erst „geschult“ (Helmke et al. 2009, S. 102) werden.

Diesem Vorhaben entspricht das Feedback-Projekt „Schüler als Experten für Unterricht (SEfU)“, welches in Kooperation mit den Kultusministerien der Bundesländer Thüringen und Sachsen am Institut für Psychologie der Friedrich-Schiller-Universität Jena entwickelt wurde (vgl. Kämpfe 2009a, S. 3). Projektautorin Nicole Kämpfe berichtet, dass sich in der Pilotphase des Projektes von 2005 bis 2009 eine Nutzungsbilanz von über 750 Durchführungen mit insgesamt 8000 befragten SchülerInnen verzeichnen ließ (vgl. Kämpfe 2009b, S. 14). Inzwischen wird das Projekt ebenfalls von Nordrhein-Westfalen unterstützt (vgl. Bildungsportal NRW) und auch die anvisierte Zielgruppe wächst beständig. War diese anfangs bei den Jahrgangsstufen 5 bis 10 aller allgemeinbildenden Schulen angesiedelt, werden mittlerweile alle Jahrgangsstufen einbezogen. So lässt sich den „Neuigkeiten“ vom 06.03.2014 auf der Internetseite des Projektes (www.sefu-online.de) entnehmen, dass mit jenem Datum die Entwicklung eines „Grundschul-SEfU“ abgeschlossen wurde (vgl. ebd., Beitrag vom 06.03.2014). Die Durchführung des SEfU-Feedbacks findet online statt und bezieht sowohl Lehrpersonen als auch SchülerInnen ein. Beide Parteien sollen anhand von Fragebögen ihre Sicht auf den Unterricht schildern, sodass ein elektronischer Abgleich der Perspektiven erfolgen kann. Insgesamt umfassen die Bögen 35 Items und zwei sogenannte freie Rückmeldungsfenster. Als theoretische Basis dient das im angloamerikanischen Sprachraum viel rezipierte QAIT-Modell von Robert E. Slavin, welches seit einigen Jahren verstärkt im deutschsprachigen Raum herangezogen wird, wenn es um die Verbesserung des Unterrichts gehen soll (vgl. Helmke/Schrader 2008, S. 19). Das Akronym steht für die Wechselbeziehung zwischen vier sogenannten Merkmalskategorien: Quality of Instruction (Qualität der Instruktion), Appropriate Levels of Instruction (Angemessenheit), Incentive (Anregung bzw. Motivation) und Time (Unterrichtszeit).¹ Entlang dieser Kategorien operationalisiert Slavin „effektive“ Lehre, sodass mit SEfU die Hoffnung keimt, SchülerInnenrückmeldungen über diese Aspekte lieferten Lehrpersonen „Antworten“ darauf, „wie sie ihren Unterricht weiterentwickeln können“ (Bildungsportal NRW). Unmittelbar auf die Vermittlung bezogen ist dabei die „Qualität der Instruktion“, die sich unter anderem in die Bedingungsfaktoren „Klarheit“ und „Verständlichkeit“ untergliedert (vgl. Helmke/Schrader 2008, S. 19).

Aber welche Anforderungen werden konkret an SchülerInnen gestellt, wenn sie eine Rückmeldung zu diesen Faktoren geben sollen und was bedeutet das für sie? Um diese Frage zu beantworten, werden zunächst zwei Items aus der entsprechenden Kategorie analysiert. Genauer interessiert hierbei, inwiefern die Items als Medium eine Entwicklung hin zu einem kompetenteren Umgang mit den regulären Unterrichtserfahrungen der SchülerInnen ermöglichen, die schließlich mit dem Fragebogen angestoßen werden soll (II). Darauf wird

1 Übersetzungen in die Deutsche Sprache nach Kämpfe 2009b, S. 10.

der pädagogische Sinn des Instruments beleuchtet, der, metaphorisch gesprochen, in einem Echoeffekt besteht. Es wird aufgezeigt, wie SchülerInnen gleichermaßen zu Sendenden und Empfangenden der Botschaft werden, die mit ihrer Rückmeldung an Lehrkräfte im Raum steht und was dies für sie bedeutet (III). Abschließend wird die Notwendigkeit dieses Effektes für die grundständige Konstitution von Feedback herausgestellt und in Anbetracht seiner erzieherischen Intentionalität problematisiert (IV).

II

Das SEfU-Feedback sieht eine Rückmeldung in zwei Sparten vor. Einerseits fragt es, bis zu welchem Grad SchülerInnen die Item-Aussagen nach subjektivem Ermessen für ihren Unterricht bestätigen und andererseits, wie relevant die einzelnen Aussagen den SchülerInnen erscheinen. Als Richtskala dienen jeweils vier Stufen von „stimmt voll“ bis „stimmt nicht“ beziehungsweise „sehr wichtig“ bis „nicht wichtig“ (vgl. Kämpfe 2009a, S. 4). Im Folgenden wird zunächst auf das erstgenannte Spektrum eingegangen.²

„Verständlicher Unterricht: Er erklärt den Unterrichtsstoff verständlich.“

Mit diesem Item werden SchülerInnen aufgefordert zu reflektieren, inwieweit Erklärungen der Lehrperson es ihnen ermöglichen, „den Unterrichtsstoff“ zu verstehen. Erkenntnistheoretisch betrachtet erweist sich, was hier mit „Unterrichtsstoff“ begriffen wird, jedoch problematisch. So schreibt Andreas Gruschka: „Im Verlaufe der Aneignung eines Lernobjekts durch ein Subjekt operiert dieses mit einer Unterstellung, für was denn [der Unterrichtsgegenstand, d. Verf.] eigentlich stehe, was der Lehrer als Lerngegenstand mit [dem Unterrichtsgegenstand, d. Verf.] letztendlich nur didaktisch vorgegeben hat“ (Gruschka 1997, S. 246). Was SchülerInnen also verstehen, ergibt sich im Rahmen dieser Unterstellung mit ihrer eigenen Vermittlung beziehungsweise mit dem, was sie sich zum Gegenstand machen. Dies ist wiederum an ihre subjektiven Voraussetzungen geknüpft, sodass die Konstitution ihrer Bildungsvorgänge sich von jener der Unterrichtsgegenstände unterscheiden muss. Schließlich bedeutet dies auch, dass es fraglich bleibt, ob ihr Verstehen mit der objektiven Konstitution der Unterrichtsgegenstände kongruiert (vgl. ebd., S. 246-247).

Vor dem Hintergrund dieser Bedingungen schlussfolgert Marion Pollmanns für die Anforderung an SchülerInnen, wie sie in etwa mit dem Item artikuliert wird: „Strenggenommen wird den SchülerInnen mit einer solchen Rückversicherung, ob sie es verstanden hätten, Unmögliches abverlangt: Sie müssten ihr Verständnis abgleichen an dem Verständnis, das der Lehrerin als Verstehen erschiene resp. an einem objektiv gültigen Verstehen. Könnten sie dies, transzendierten sie damit schon ihr subjektives Verstehen“ (Pollmanns 2010, S. 52). Demzufolge gewährt die Perspektive der SchülerInnen in dieser

2 Die ausgewählten Items entstammen dem „Auszug aus dem Fragebogen für Schülerinnen und Schüler“, der auf www.sefu-online.de abrufbar ist.

Frage nicht tatsächlich Einblicke in den fraglichen Bereich der Verständlichkeit. Geben SchülerInnen dennoch an, wie sehr die Erklärung des Stoffes ihnen verständlich vorkam, könnten sie dieses Urteil nur aus dem Gefühl heraus, Richtiges verstanden zu haben, abstrahieren. Sicherheit erlangten sie hingegen, wenn sie solche Abstraktionen durch eine Prüfung ihrer Lerngegenstände verobjektivierten (vgl. Pollmanns 2014, S. 349 ff). Es ist allerdings fraglich, ob das Feedback-Instrument veranschlagt, dass SchülerInnen vor der Rückmeldung entsprechende Objektivierungen vorgenommen haben müssen. Gleichwohl scheint dies unplausibel, da das Item im Präsenz nach einer Gewohnheit fragt und nicht nahelegt, die Verständigung über einen konkreten Unterrichtsgegenstand zu reflektieren. Es zeigt sich, dass die Bearbeitung des Items dem durch Didaktik hervorgerufenen „Stochern im Nebel“ (Gruschka 1997, S. 247) gleichkommt: Wie in der Vermittlungssituation selbst, auf die hier Bezug genommen werden soll, sind SchülerInnen bei der Rückmeldung auf Vermutungen darüber verwiesen, worauf sie didaktisch gebracht werden sollen. Weil das Item SchülerInnen nicht in die Position bringt, ihre Aneignung im Verhältnis zur Unterrichtung zu überblicken, geschweige zu kontrollieren, kommen sie zu keiner Einsicht, die ihr Urteil darüber inhaltlich fundieren könnte.



Abb.: privat

„Erkennbare Unterrichtsziele: Es wird für mich zu Beginn der Unterrichtsstunde deutlich, was wir wie und warum lernen werden.“

Das hier formulierte „lernen“ spielt weniger auf Lernen im Sinne bildender Vermittlung an. Eher erfordert die Rückmeldung über „was wir lernen werden“, sich auf die übliche Deutlichkeit der Lernaufträge zu besinnen und nicht auf (eigene) Lerngegenstände. Zumal das Item darauf zielt, den Lernauftrag mit der Bearbeitungsweise („wie“) abzustimmen, attribuiert auch die Rückmeldung darüber das fragliche Aufgetragene. Schlechterdings muss das Ergebnis der Befragung nicht darauf hindeuten, inwieweit die didaktische Klärung des Was und Wie gleichsam klarstellt, wie SchülerInnen lernen. Die Idee, das Lernen zu beeinflussen, indem Lernmodi beziehungsweise Lernstrategien aufgezeigt werden, scheint Klaus Prange aus folgendem Grund problematisch: „[Das Lernen, d. Verf.] muss nicht erst hergestellt werden; man kann nicht erst das Lernen lehren und dann wird gelernt. Dazu müsste man schon lernen können“ (Prange 2005, S. 88). Als „anthropologische Konstante“ (ebd.) sei das Lernen zwangsläufig individuell bestimmt, wodurch Prange dessen Eigensinn

gegenüber didaktisch vermeintlich geebneten Wegen der Aneignung markiert. Daraus erklärt sich, dass auf Basis dieses Items unmöglich schon auf das Lernen geschlossen werden kann: Der subjektive Verstand von der didaktischen Vorgabe bespiegelt noch nicht das subjektive Verstehen der Unterrichtsinhalte, das didaktisch befördert werden soll. Wird die „Differenz von Zeigen und Lernen“ (ebd., S. 92) in der Reflexionsgrundlage dieserart auf die Organisation des Lernens reduziert, stellt dies für SchülerInnen nicht unbedingt eine Möglichkeit dar, LehrerInnen mitzuteilen, wie diese ihr Lernen eventuell begünstigen können. Dies demonstriert auch die Frage nach dem Grund („*warum*“) im Rahmen der didaktischen Vorgabe („*was wir wie und warum lernen werden*“): Zwar können SchülerInnen hier angeben, ob genannte Gründe ihnen logisch nachvollziehbar erscheinen; jedoch sagt dies noch nichts darüber aus, ob sich auf ihrer Seite triftige Gründe ergeben, sich eindringlicher mit Unterrichtsgegenständen auseinanderzusetzen.

Für beide Analysefälle ist festzuhalten, dass die anvisierte Beurteilung der Lehrkraft stets auch impliziert, dass SchülerInnen den abwägenden Blick auf sich wenden. Das Verhältnis von Lehre und Lernen wird dabei nicht in einer Weise behandelt, die Lehrpersonen verstehen ließe, wie sie ihr Unterrichten so auf die SchülerInnen ausrichten können, dass Aneignungsprozesse sich „besser“ vollziehen. Dies liegt zum einen daran, dass SchülerInnen didaktisch nicht realisieren können, was die entsprechende Aufklärung ihnen abverlangt, da sie die notwendigen Wirklichkeitsbezüge nicht herstellen können. Gegebenenfalls stellt der Fragebogen die „Vermittlung der Vermittlung“ (Gruschka 2002, S. 95) aber auch gar nicht in das Zentrum des Interesses, sondern leitet SchülerInnen dazu an, das Lehr-Lern-Verhältnis nur nach formalen Kriterien der Lernorganisation zu reflektieren. Auch dadurch wird ihre Perspektive auf die Lehre nicht derart gelenkt oder geschärft, dass SchülerInnen tief greifendes Wissen generierten. Eine substanzielle Verbesserung des Unterrichtens kann ihre Rückmeldung daher nicht anstoßen. Wie SEfU diese Mängel zulassen kann, zeigt ein Blick auf die theoretische Basis des Instrumentes:

Slavin definiert „effiziente“ Lehre in seinem Unterrichtsmodell über den Lernerfolg pro Zeit. Daher lässt sich die Wirkungsweise der Effizienzfaktoren (z.B. Klarheit und Verständlichkeit) als eine Variation des klassischen Prozess-Produkt-Paradigmas verstehen (vgl. zum Paradigma bspw. Helmke/Schrader 2008, S. 29-30): Das Produkt – hier der Lernerfolg pro Zeit – ist keine direkte Folge *eines* Prozesses, sondern der lineare Zusammenhang zwischen den Unterrichtsmerkmalen – hier den QAIT-Elementen – und dem Unterrichtserfolg wird als komplexeres Wirkungsgefüge angesehen. Auch beschränkt Slavin die „Prozesse“ nicht auf die Lehraufgabe, sondern weist darauf hin, dass Erfolg sich nur bilanzieren ließe, wenn Lehtätigkeit und SchülerInnenbeiträge als Multiplikatoren zusammen wirken (vgl. Slavin 1995, S. 11). Wie aber beides sich bedingt und was das jeweils für das Gemeinsame bedeutet, bleibt in Slavins Modell letztlich offen. Denn an der Stelle einleuchtender Sinnzusammenhänge steht mit dem QAIT-Modell ein Gewebe aus Korrelationen (vgl. Slavin

1995, S. 10). Dieses kann vermöge des quantitativen Instrumentariums mit Messwerten untermauert werden, indem von SchülerInnenleistungen in Verbindung mit bestimmten Unterrichtsmerkmalen – oder Treatments – auf Effekstärken der Merkmale geschlossen wird. Im Falle des Beispiels der „Qualität der Instruktion“ kann aber weiterhin nur gemutmaßt werden, ob etwa das Dargebotene die Erschließung der Unterrichtsinhalte vereinfacht und/oder Transformationsprozesse auf Seiten der SchülerInnen durch eine bestimmte Darbietung beschleunigt werden. Denn tatsächlich gemessen wird nur die Leistung, nicht aber ihr Zustandekommen.

SchülerInnen können dieses Zustandekommen noch weniger erklären als klassische Forschungsverfahren. Während dort zumindest SchülerInnenleistung objektiv betrachtet werden können, bleibt Lernerfolg, den SchülerInnen wie bei SEfU selbst ermitteln, Abstraktion einer subjektiven Empfindung, die auch aus falsch Gelerntem entstehen kann, also im Zweifel gar keinen tatsächlichen Erfolg bedeuten muss. Der Anspruch des Fragebogens, Bedeutsames über beispielsweise die „Klarheit“ des Unterrichtens zu ermitteln, wird paradoxerweise konzeptionell unterlaufen, da das QAIT-Prinzip als theoretische Grundlage keine Referenz darstellt, die es vermag „Klarheit“ und „Unklarheit“ in Vermittlungssituationen systematisch zu begreifen. Hierzu fehlt ihm die Problematisierung der unterrichtsspezifischen Vermittlung zwischen SchülerInnen und Lernobjekten, in der „Didaktik als das Dritte sich auszuweisen hätte in der Forderung eines Prozesses, der jenseits der Didaktik stattfindet: die freie Wechselwirkung von Subjekt und Objekt“ (Gruschka 2002, S. 98). Gruschka weist immer wieder darauf hin, dass dieser Kerngedanke jedoch Voraussetzung sei, um didaktische Theorienbildung zu betreiben (bspw. ebd., S. 99). Die Bearbeitungsweise der Items per Kreuz mag zwar den Schein wahren, SchülerInnen beurteilten Lehrpersonen im Hinblick auf das Vermittlungsproblem, vor didaktische Herausforderungen, die notwendig wären, um potenzielle Schwierigkeiten der Vermittlung zu behandeln, werden Rückmeldende jedoch nicht tatsächlich gestellt.

III

Nachdem SEfU das Didaktische am Unterrichten fast schon ignoriert, wird die Frage nach der „Qualität der Instruktion“ vorwiegend im Kontext erzieherischer Intentionalität relevant. Slavins zentrale Idee, Unterricht als gemeinschaftlichen „Produktionsprozess“ von Lernerfolg aufzufassen, stellt SchülerInnen ebenso in die Bringschuld wie Lehrpersonen, denn wenn sie nicht lernen, gibt es keinen Lernerfolg. An dieses Unterrichtsmodell ist die klassische Idee der Lernpsychologie gekoppelt, erzieherisch nurmehr die Motivation und Steuerung der SchülerInnen zu bewirken, auf dass sie Unterrichtsinhalte psychologisch geschickt verinnerlichen (vgl. Slavin 1995, S. 10f.). Darum, die SchülerInnen für die Sache zu erschließen (Klafki, s.u.), geht es mithin nicht; im Gegenteil wird die Trivialität, dass das Lernen letztendlich Sache der SchülerInnen ist, als produktive Größe in das Gelingen des Unterrichts implementiert.

Implizit transportiert SEfU diese erzieherische Norm: Ziel des Feedbacks ist es nicht, unmittelbar Lernerfolg durch das Einhalten der QAIT-Merkmale „abzusichern“, sondern das Unterrichten mittels der SchülerInnenangaben so abzustimmen, dass gemäß den gestellten Kriterien mehr Lernerfolg entsteht. Dabei soll der Fragebogen zwar als Reflexionsfolie den real stattgefundenen Unterricht problematisieren, eigentlich stößt die Evaluation aber eine Defizitanalyse in Anbetracht der Unterrichtsmerkmale an, die mit Slavin als „effizienteste“ Lehre vorgegeben sind. Der „gemeinsame systematische Austausch zu lernrelevanten Unterrichtsmerkmalen“ (Kämpfe 2009b, S. 16) bringt somit weniger unausgesprochene Probleme zum Vorschein, sondern Probleme werden gegebenenfalls erst geschaffen. Mit der Idee, guten Unterricht durch Lernerfolg zu substantzieren, können solche Schwachstellen im Erfolgsstreben erst als behoben gelten, wenn SchülerInnen mehr und besser Lernen, wodurch das Feedback zwangsläufig an sie als „Ko-ProduzentInnen“ appelliert.

Auch die zweite Sparte der Rückmeldung folgt dieser Logik. Hier wird eingeholt, ob überhaupt und wie wichtig es SchülerInnen ist, dass sich die ihnen vorgelegten Aussagen über den Unterricht bewahrheiten. Damit ist die Auswertung nicht rein evaluativ, sondern eröffnet durch die Stimulation der inneren Einstellung der SchülerInnen gleichzeitig die Möglichkeit, ihre Bereitschaft am Mitwirken zum Erfolg herauszufordern. Denn dass alle von SEfU gelisteten Aspekte objektiv wichtig seien und auf den Unterricht zutreffen sollten, schickt das Projekt in Orientierung an Slavin voraus. Beleuchtet wird dann nurmehr der persönliche Anspruch daran, dass die entsprechende Umsetzung gelinge. In der Auseinandersetzung über Klarheit und Verständlichkeit des Unterrichts können SchülerInnen schlechterdings nicht provozieren, dass Lehrpersonen ihnen durch „klareres“ und „verständlicheres“ Unterrichten entgegenkommen. Wenn SchülerInnen beanspruchen, das mit dem Unterrichteten Gemeinte besser zu verstehen oder zu erkennen, wirft sie diese Forderung auch auf sich selbst zurück. Darüber erscheint, was sich als Vermittlungsproblem herausstellt, wenn man „Didaktik als das Dritte“ (Gruschka, s.o.) sich vergegenwärtigt, hier als Problem der SchülerInnen. Denn während das Feedback es ihnen nicht ermöglicht, das Lehren an ihrem Lernen gemessen zu kritisieren, können sie doch zwischen ihrer eigenen Leistung für das Gelingen des Unterrichts und dem impliziten Leistungsanspruch des Fragebogens vermitteln.

Indem SEfU die Verantwortung für eine effizientere gemeinsame Praxis dieserart auf die SchülerInnen abwälzt, lanciert die Norm des Fragebogens ein Verantwortungskonzept, welches der Normativität der sogenannten Employability gleicht. Katrin Kraus übersetzt diese Vokabel mit „Beschäftigungsfähigkeit“, um auf „die veränderten individuellen Voraussetzungen von Erwerbstätigkeit“ (Kraus 2006, S. 10) aufmerksam zu machen, die das „klassische“ Berufsverständnis schleichend ablösen. Mit diesem Wandel sei eine Idee von Verantwortung verbunden, die Kraus als das Verantwortlichsein für die Einsetzbarkeit beschreibt. Sie laufe darauf hinaus, dass Arbeitnehmer sowohl ihre eigene Konkurrenzfähigkeit innerhalb der Unternehmen schürten, als auch darüber für die Marktfähigkeit des Unternehmens einstünden (vgl. ebd., S. 71).

Eigene Verantwortung zu tragen verweist dann nicht auf Selbstbestimmung des Subjektes, sondern auf die Individualisierung von allgemeiner Verantwortung, wodurch Individualisierung formal nicht mehr im Widerspruch zu Verallgemeinerung steht.

Dass es dem Instrument anstelle der aktiven Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln um die Übernahme allgemeiner Verantwortung geht, klingt auch in dem Postulat an, die „Wertschätzung der Schülermeinung“ (Kämpfe 2009a, S. 13) durch SEfU wirke sich positiv auf ein anerkennendes Miteinander und darüber „förderlich auf die Entwicklung von Eigenverantwortung seitens der Schüler/-innen“ (ebd.) aus. Die darin enthaltene Negation des Pädagogischen, wird beispielsweise in der Konfrontation mit Klafkis Idee der wechselseitigen Erschließung deutlich. Sie bezeichnet „einen aktiven Aneignungsvorgang, in dem sich geschichtliche Wirklichkeit für den sich bildenden Menschen ‚aufschließt‘, zugänglich, verstehbar, kritisierbar, veränderbar wird, und in dem gleichzeitig das Subjekt sich *für* geschichtliche Wirklichkeit ‚aufschließt‘, also Verständnis-, Handlungs-, Verantwortungsmöglichkeiten in sich entfaltet“ (Klafki 2007, S. 96). Verantwortungsmöglichkeiten entstehen bei Klafki erst in der Auseinandersetzung mit geschichtlicher Wirklichkeit. Sie sind Haltungen zur Welt durch deren Erschließung. Eigenverantwortung kann so betrachtet erst übernommen werden, wenn verstanden wurde wofür. Während der Bezug zu Materialität bei Klafki eine entscheidende Rolle spielt, dürfte sich der Anspruch von SEfU, SchülerInnen zu mehr Mitsprache in Sachen Unterricht zu befähigen, ebenso gut in der Anerkennung von arbiträren Meinungen verlieren. Subjekte hingegen zu materialer Kritik zu befähigen, ist auch bei Herwig Blankertz der Kern des pädagogischen Richtungsweisers, den er die Wahrung des „Recht[s] auf Selbstsein des Subjekts“ (Blankertz 1969, S. 45) nennt. Damit ist nicht gemeint, dass SchülerInnen-„Selbste“ ein Recht auf Gutdünken hätten, sondern dass entsprechende Pädagogik das Selbstwerden erst ermöglicht. Blankertz setzt das Pädagogische im Sinne einer Anwaltschaft für dieses Recht, die „den Anspruch von Kultur, Gesellschaft und Leben ernst nimmt, ihm aber mit dem Maßstab der Personwerdung des Menschen einen formalen Sinn abverlangt und eben dadurch seine Absolutheit bricht“ (ebd., S. 41). Insofern geht es mit dem Selbstsein/-werden pädagogisch verstanden um die Herausbildung kritischer Vernunft als Ertrag der Vermittlung eines Selbstes zwischen seiner persönlichen Entwicklung und seiner Verallgemeinerung. Erst in dieser Form kann bildungstheoretisch die möglichst freie Entfaltung von Verantwortung vom Subjekt aus umrissen werden, die Voraussetzung für ein sinnvolles Schülerfeedback wäre. Dass diese Form mit SEfU nicht bereitgestellt werden kann, zeigt sich schon daran, dass der kritische Bezug zur Wirklichkeit – hier die Konstitution der Gegenstände des Unterrichts als didaktische Stellvertreter für Objekte aus der geschichtlichen Wirklichkeit – mit dem Instrument nicht vermittelt wird.

In der Wende auf die Integrationsfunktion von Erziehung und Bildung gewinnt diese rudimentär entworfene Persönlichkeitsentwicklung an Bedeutung. Karl-Heinz Dammer weist darauf hin, dass Pädagogik seit der Aufklärung in

dem Spannungsfeld agiert, sowohl gesellschaftliche Integration zu ermöglichen – im Falle von Verantwortungsübernahme etwa auf selbstbestimmte und rationale Lebensführung vorzubereiten – sodass die gesellschaftliche Norm eines Lebens in Freiheit sich erfüllen kann, als auch für gesellschaftliche Funktionen qualifizieren zu müssen (vgl. Dammer 2008, S. 43f.). Die „Wahrheit“ der Pädagogik bestehe daher „weder in ihrer Funktionalität noch in ihrer Normativität, sondern in dem Widerspruch, dass sie das Versprechen auf gelingende gesellschaftliche Integration durch Systemanpassung der Individuen einlösen soll“ (ebd., S. 43). SEfU jedoch stellt sich nicht in das „Dilemma [der Pädagogik, d. Verf.], etwas anderes tun zu sollen als das, was faktisch zu tun sie genötigt ist“ (ebd.), weil das Instrument kein ambivalentes Ziel verfolgt. Rousseau resümiert in seinem Erziehungsroman: „Ich habe Emil auch leben gelehrt, denn ich habe ihn gelehrt, mit sich selbst zu leben, und außerdem, sein Brot zu verdienen“ (Rousseau 1971, S. 257). Die anthropologische Dichotomie, der gerecht zu werden das Ziel von Rousseaus Erziehungstheorie ist, die sowohl das Menschsein als auch gesellschaftliche Funktionsfähigkeit ernst nimmt, wird mit dem Rückmeldekonzepkt nicht aufgefangen, sondern auf die Funktionalisierung ausgerichtet. Es bleibt zu fragen, ob sich mit solch einer Integration des Widerspruches auch seine Spannung löst oder ob es für Individuen umso mehr zum Problem wird, dass er nicht mehr ihrem Recht gemäß thematisiert werden kann.

Bei SEfU wird diese Frage von einem anderen empirischen Schwerpunkt in den Hintergrund gedrängt. Um den Erfolg des Projektes zu ermitteln, kündigt Kämpfe auch „de[n] Bedarf zukünftiger Studien“ an, „in denen die Auswirkungen von Schülerbefragungen auf z.B. [...] die Selbstwirksamkeitsentwicklung von Schüler/-innen [...] untersucht wird“ (Kämpfe 2009a, S. 13). Ralf Schwarzer und Matthias Jerusalem definieren Selbstwirksamkeit als „subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenzen bewältigen zu können“ (Schwarzer/Jerusalem 2002, S. 35). Das Besondere dieses psychologischen Konzeptes sei die Vereinigung optimistischer Selbstüberzeugung mit Handlungsmotivierung, sodass die Herausbildung von Selbstwirksamkeit als „Schlüssel zur kompetenten Selbstregulation“ (ebd., S. 37) fungiere. Selbstüberzeugung ist dabei keineswegs auf bestimmte Kompetenzen zurückzuführen, über die „Selbste“ erfahrungsgemäß verfügen, sondern entwickle sich darüber, dass „Selbste“ sich grundsätzlich als erfolgreiche Persönlichkeiten erfahren (vgl. ebd., S. 42f.). Denn wenn sie Erfolge haben, so verheißt es das Konzept der Selbstwirksamkeit, wachsen sie zu optimistischen Persönlichkeiten heran, trauen sich darüber mehr zu und sind eher gewillt, sich dahingehend selbst zu regulieren, jedes Mehr auch zu vollbringen. Schwarzer und Jerusalem schließen daraus, dass es „pädagogisch wünschenswert“ (ebd., S. 42) sei, Selbstwirksamkeit zu fördern.

In der Tat kommt Erziehung in ihrem Bestreben, die Zöglinge zu etwas Besserem heranzuziehen als sie es von sich aus sind, nicht ohne selbstregulative Momente der „Selbste“ aus. Allerdings rekurriert die pädagogische Inanspruchnahme solcher Begrifflichkeiten laut Gruschka „nicht nur [auf die,

d. Verf.] Bereitschaft der Person, sich selbst in die Pflicht zu nehmen, sondern immer auch [auf eine, d. Verf.] als sinnvoll aufgefasste[] Aufgabe, um derer willen man sich anstrengen will“ (Gruschka 2011, S. 24). Selbstwirksame Personen zeichnen sich hingegen allein dadurch aus, dass sie auf Basis ihrer optimistischen Selbstüberzeugung Strategien der Selbstregulation entwickeln. Die subjektive Sinnstiftung kommt in dieser Auffassung nicht zum Tragen. Mithin scheint es verquer, Selbstwirksamkeit als pädagogischen Wunsch zu statuieren, wenn die genuin pädagogische Einheit, in Humboldts Worten „die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regsten und freisten Wechselwirkung“ (Humboldt 2012, S. 94), eliminiert wird. Humboldt beschreibt auch, dass der Mensch sich durch das Band mit der Welt im Sinne einer „Entfremdung“ (ebd., S. 96) gewissermaßen vernachlässigen müsse, um bereichert zu sich zurückzukehren, dabei aber „nicht sich selbst verliere, sondern vielmehr von allem, was er ausser sich vornimmt, immer das erhellende Licht und die wohlthätige Wärme in sein Inneres zurückstrahle“ (ebd.). Diese Überlegung kreist ebenfalls um eine innere „Verbesserung und Veredelung“ (ebd.) des Ichs; in Humboldts Theorie wird dies aber erst über die Auseinandersetzung mit der Welt möglich, da die notwendige Entfremdung von „dem Eigensinn unseres Willens“ (ebd.) über die Arbeit an allem Nicht-Ich erst die Verbesserung mit sich bringen kann (vgl. ebd., S. 96). So verstanden kann das Selbst eine Verbesserung von humaner Qualität nicht an sich selbst mit sich selbst alleine vornehmen.

Es scheint evident, dass Selbstwirksamkeit nicht vollständig „innerhalb“ der Individuen verhandelt wird, als sei Wirksamkeit ohne eine Sache außerhalb des Selbst denkbar. Jene notwendige Sache findet in dem Konzept aber keine gesonderte Berücksichtigung. Motivation wird nicht an die Gegenstände der Auseinandersetzung geknüpft, sondern als abstrakte Vermittlung der Regulation seiner selbst und der eigenen Wirksamkeit konzipiert, deren konturloses Ziel es ist, das Selbst zu verbessern. Auf diese Weise herrschen zwar keine Normwerte für Denk- und Handlungserfolge, aber erfolgreich zu sein wird an sich zur Norm. Diese Kehrseite des Freiheitsgrades persönlichen Wachstums beschreibt Ulrich Bröckling als „Nötigung zur kontinuierlichen Verbesserung“ (Bröckling 2007, S. 72). Negativ konnotiert ist die Verbesserung, weil sie von Konkurrenz getrieben sei und das Selbst im ständigen Vergleich mit anderen sich beständig gezwungen sehe, sich zu optimieren und zu behaupten (vgl. ebd.). Diese Form der Selbstbehauptung verursache schließlich einen erwünschten Synergieeffekt mit der Effizienzsteigerung von unternehmerisch organisierten Regelsystemen, in denen Individuen ihre Verwertungschancen dadurch steigerten, dass sie sich selbst über ihre ökonomische Reproduktion hinaus der voranschreitenden Ökonomisierung anschmiegen (vgl. ebd., S. 73). Bröckling handelt dieses „unternehmerische Selbst“ als den „kategorischen Imperativ der Gegenwart“ (ebd., Klappentext) oder als „Realfiktion“ (ebd., S. 35). Es sei nicht wirklich vorfindbar, sondern repräsentiert in den Sinnbildern eines „Soges“ oder einer „Strömung“ (ebd., S. 73). Wenn jedoch Unterrichtsmodelle, wie beispielsweise das QAIT-Prinzip, Lernen in kommerzieller

Manier in die „Ko-Produktion“ des Unterrichtserfolges umdeuten, greift die von Bröckling ermittelte Subjektivierungsform in dieser Logik mehr als Setzung, denn als Sog. SEfU kanonisiert in der spezifischen Anwendung der Idee, Lernerfolg zu „produzieren“ ein „unternehmerisches“ SchülerInnen-Selbstverständnis als gut und richtig.

Zwar bedeutet das Feedback noch keine Realisierung des unternehmerischen Postulats, doch birgt es erzieherisch einen Echoeffekt, der die entsprechende Aufforderung übermittelt: Die Botschaft an Lehrende ist so angelegt, dass alles, was inhaltlich an sie gerichtet wird, sich gleichermaßen an SchülerInnen selbst richtet. Unter der Hand wird SchülerInnen darüber beigebracht, dass Unterricht sich nur verbessern wird, wenn sie sich hinsichtlich des Outputs auch „an ihre eigene Nase fassen“. Dies geschieht auf eine Weise, die Ludwig Pongratz die „raffinierte Kombination von Fremd- und Selbstunterwerfung, der der aktuelle Umbau des Schulsystems zuarbeitet“ (Pongratz 2013, S. 126), nennt. Fremd unterworfen werden SchülerInnen, da das Instrument, wenn die Entscheidung zur Rückmeldung auch freiwillig fällt, implizit dispositiv für die Aktivierung von Selbstmanagementpotenzialen sorgt und dabei auf die Maximierung der schulischen Leistungsfähigkeit zielt, wobei SchülerInnen auf die Faktoren, die Leistung objektiv bestimmen, keinen Einfluss haben. Erziehung generiert dabei funktionsgerechtes Verhalten, wodurch jeder mögliche Anlass zu Kritik am Unterricht zu einer Einübung in die Unterwerfung unter die „unternehmerische“ Anrufung verwandelt wird. Diese Unterwerfung ist zugleich selbstgesteuert, da sie die allgemeinen Ansprüche derart auf die „Selbste“ abstellt, dass sie ihnen als eigene Ansprüche durchgehen. Gegebenenfalls ist es der Spiegel ihrer eigenen Vorstellungen, der sie zur Anpassung nötigt.

IV

Grundsätzlich meint Feedback einen „Selbststeuerungsmechanismus, mit dem dynamische Systeme sich dadurch stabilisieren, daß sie ihre Ist-Werte laufend mit einem Soll-Wert vergleichen und im Falle von Abweichungen automatisch gegensteuern“, wie Bröckling zusammenfasst (Bröckling 2006, in der PDF-Version S. 28). Die Rückmeldung über gruppendynamische Prozesse und Regelsysteme ist nach dem Prinzip „Feedback“ als Resonanz stets von dem Ist- und dem Soll-Wert abhängig; eine Veränderung der Abläufe erfolgt auf der Basis des Abgleichs beider Werte. Feedback ist daher nach dem Muster einer Endlosschleife angelegt, das beständig nach einem runderen Ablauf trachtet, indem es soziale Gruppen Differenzen von Sein und Sollen in der Effizienz ihres Agierens ausfindig machen lässt und damit aufzeigt, was die Dynamik an einem reibungslos produktiven Miteinander hindert. In die Verbesserung gemeinsamer Praxis werden somit immer alle AkteurInnen in die Analyse und Verbesserung eingespannt (vgl. ebd., S. 29-30). Weder der Ablaufplan noch die entsprechende Handlung für deren bestmögliches Gelingen sind dabei fixiert. Die Selbststeuerung ist vielmehr dadurch angetrieben, dass alle Beteiligten sich dazu verpflichten, dass das Bestmögliche gelinge. Bröckling schreibt:

„Die Norm ist ihrerseits allein relational bestimmt und nach oben hin offen. Kontrolle bedeutet nicht länger, die Kontrollierten auf einen fixen Soll-Wert zu eichen, sondern einen unabschließbaren Prozeß der Selbstoptimierung in Gang zu setzen, bei dem der Vergleich mit den anderen als Motor fungiert“ (ebd., S. 42), und sieht in der Feedback-Logik einen möglichen „Sog“ für die Ausprägung einer „unternehmerischen“ Selbstauffassung, in dem Konkurrenzdenken die Selbstfindung überholt. Mit dieser Analyse bezieht er sich jedoch auf die durch Feedback Beurteilten (vgl. ebd.); beziehungsweise scheint diese Kontrollform nur dort umsetzbar, wo alle Gruppenmitglieder nach dem gleichen Schema Rückmeldung empfangen, das sie auch auf andere anwenden (vgl. ebd., S. 42ff.).

Im Falle des Schülerfeedbacks, wie es oben exemplarisch untersucht wurde, gälten offiziell ausschließlich die Lehrpersonen als solche EmpfängerInnen, da sie ihre eigene Praxis selbst- und durch SchülerInnenangaben fremdbeurteilten. Indem sich die Kontrolle guter beziehungsweise besserer Lehre durch Selbstevaluation der Lehrkräfte in der Verbesserungsschleife automatisierte, würde die bürokratische Kontrolle ihrer Professionalität hinfällig. Allerdings geht das Konzept „Feedback“ nur auf, wenn alle Mitglieder einer Gruppe sich dieser Kontrollform selbstmodellierend unterwerfen. Sich selbst als Teil des betreffenden Prozesses zu analysieren, wird indirekt doch notwendigerweise durch das „Echo“ der Rückmeldung an SchülerInnen herangetragen. Sie orientieren sich dabei nicht unmittelbar an jener offenen Norm des „Immer-Besseren“, sondern werden zunächst messbar an der Normvorgabe der Praxis, an deren Konstruktion sie mit dem Feedback beteiligt sind. Daraus ergibt sich ein Gefälle innerhalb der Feedback-Gruppe, das sich in ihrem Soll-Wert zuspitzt: Es soll auf effizientere Weise mehr Lernerfolg geben, wobei sich die Umsetzung jeweils in dem besseren Lernen der SchülerInnen konkretisiert. Das bessere Lehren orientiert sich an besser Gelerntem, das bessere Lernen aber nicht zwangsläufig an besser Gelehrtem. Der „Vergleich mit den anderen“, den Bröckling als Triebfeder und Kontrolle der Verbesserung eruiert, wird dann alleine auf die SchülerInnen verlagert, da Lehrpersonen nicht in die Gruppe derer zählen, die Lernerfolg letzten Endes umsetzen. Produktivität würde nach dieser Logik durch die Frage angeheizt, wer den größten Beitrag zu einem guten Klassendurchschnitt leistet. Dies ist Teil der mit Feedback einsetzenden Normierung des Unterrichts, welche die Entwicklung bestmöglicher Bedingungen des Lernens verheißt und es somit legitimiert, die Selbsterziehung der SchülerInnen auf den entsprechenden Kurs zu bringen, der darauf setzt, durch Selbstoptimierung entlang der Normierung aus der Eigenverantwortung der SchülerInnen zu schöpfen. Auch wenn die jeweiligen Qualitätskriterien ihre Qualität nicht tatsächlich beweisen können, – nicht zuletzt weil die Bestätigung der Qualität durch SchülerInnen artifiziell bleibt – besteht diese Güte.

Was im Rahmen von Feedback als „Kultur des Austausches“ (Kämpfe 2009a, S. 5) und „Dialog“ (Bastian et al. 2001, S. 9) zwischen Lehrenden und Lernenden propagiert wird, dient nicht der Nivellierung des Machtgefälles hin zu mehr „Gemeinsamkeit“, sondern strebt an, über dessen Negation zu einer

Machtform zu gelangen, die durch die aktive Unterwerfung der SchülerInnen funktioniert, ohne dass sie davon Notiz nehmen. SchülerInnen auf die Notwendigkeit der Selbststeuerung ihres Lernens aufmerksam zu machen, „ermächtigt“ sie nicht mehr des Lernens als konventionelle Intentionen des Lehrens, sondern zieht sie lediglich stärker in die Verantwortung, outputorientiert mitzuarbeiten. Dies merken auch Johannes Bastian und Mitarbeiter an: „Wer mit systematischem Schüler-Feedback arbeitet, begreift Unterrichtsgestaltung als eine – wenngleich arbeitsteilig organisierte und mit unterschiedlichen Rollen versehene – Gemeinschaftsleitung von Lehrer/innen und Schüler/innen, als gemeinsame Arbeit an der gemeinsamen Sache, für deren Erfolg und Misslingen sie gemeinsam Verantwortung tragen, wenn auch nicht zu gleichen Teilen“ (Bastian et al. 2007, S. 158).

Problematisch erscheint dabei, dass das weiter bestehende Machtverhältnis, welches Unterricht notwendig konstituiert, innerhalb der Feedbackschleife nicht adäquat thematisiert werden kann, weil vorgegaukelt wird, SchülerInnen hätten das Recht auf Selbstsein (Blankertz, s.o.) ohnehin inne. Aber die erzieherische Erwartung von Schülerfeedback fordert weniger, ja steht für das Gegenteil der „Obhut vorgeschossener Mündigkeit“, die mit Blankertz als das pädagogische Vehikel „mündig zu werden“ zu verstehen ist (Blankertz 1969, S. 192). Schülerfeedback suggeriert, SchülerInnen täten gut daran, die jeweiligen Raster der Rückmeldung als Hilfestellung für die Ermöglichung bestmöglichen Lernens anzuerkennen, anstelle eigene Bedürfnisse zu ergründen. Das Lernen zu lernen bedeutet hierbei nicht „unvertretbar für sich selbst zu handeln“ (ebd.), sondern dem eigenen Handeln im Unterricht mittels Rückkopplungsmustern eine „bessere“ Kontur zu geben. Ob die entsprechende Anerkennung der Instrumente wirklich eintritt, ist fraglich. Hinderlich für das Auffangen von Widersprüchen scheint jedoch die hermetische Anlage der Kritik am Unterrichten, die dem Feedback-Rahmen konveniert: Hier sollen nur Kommentare produktiv werden, die zu dem zugemuteten Entwurf von gutem Lernen und allen Implikationen passen. Offener sind die Wege der Selbstkritik, der für die Realisierung des Konzeptes eine tragende Bedeutung zukäme. Allerdings erwiese auch diese sich nur dann geschmeidig, wenn sie als „Oberflächenbearbeitung [...] das Sichverstehen vollständig dem Sichverändern unterordnet“ (Bröckling 2007, S. 243).

Literatur

- Bastian, Johannes/Combe, Arno/Langer, Roman (2001): Durch Schülerrückmeldung den Unterricht verbessern, in: *Pädagogik* 2001/5, S. 6-9.
- Bastian, Johannes/Combe, Arno/Langer, Roman (2007): *Feedback-Methoden – erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen*, Weinheim.
- Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): Schüler bewerten Lehrer – Konkurrenz für „spick mich“, <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/AusSchulen/Berichte-und-Reportagen/Schueler-bewerten-Lehrer/index.html> [20.03.2016].
- Blankertz, Herwig (1969): *Theorien und Modelle der Didaktik*, München.
- Bröckling, Ulrich (2006): Und... wie war ich? – Über Feedback, in: *Mittelweg* 36, S. 27-44.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst – Soziologie einer Subjektivierungsform*, Frankfurt am Main.

- Dammer, Karl-Heinz (2008): Zur Integrationsfunktion von Erziehung und Bildung: Historisch-systematische Studie zu einem „blinden Fleck“ der bürgerlichen Gesellschaft und ihrer Pädagogik, Hamburg.
- Gruschka, Andreas (1997): Didaktik – ein ungedecktes Versprechen der Pädagogik, in: Jahrbuch für Pädagogik: Mündigkeit. Zur Neufassung materialistischer Pädagogik, Frankfurt am Main, S. 231-250.
- Gruschka, Andreas (2002): Didaktik – Das Kreuz mit der Vermittlung, Wetzlar.
- Gruschka, Andreas (2011): Verstehen lehren – Ein Plädoyer für guten Unterricht, Stuttgart.
- Hascher, Tina/Baillo, Jörg/Wehr, Silke (2004): Feedback von Schülerinnen und Schülern als Quelle des Lernprozesses im Praktikum von Lehramtsstudierenden, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2, S. 223-243.
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze.
- Helmke, Andreas/Piskol, Kathleen/Pikowsky, Birgit/Wagner, Wolfgang (2009): Schüler als Experten von Unterricht, in: Lernende Schule, 46-47, S. 98-105.
- Helmke, Andreas/ Schrader, Friedrich-Wilhelm (2008): Merkmale der Unterrichtsqualität: Potenzial, Reichweite und Grenzen, in: SEMINAR-Lehrerbildung und Schule, 3, S. 17-47.
- Humboldt, Wilhelm von: Theorie der Bildung des Menschen, in: Hastedt, Heiner (Hrsg.) (2012): Was ist Bildung?, Stuttgart, S. 93-99.
- Kämpfe, Nicole (2009a): Schülerinnen und Schüler als Experten für Unterricht, www.kompetenztest.de/downloads/schriften [01.12.2015].
- Kämpfe, Nicole (2009b): SeFu – Schüler als Experten für Unterricht. Selbstevaluation als Mittel eigener Unterrichtsentwicklung, www.kompetenztest.de/downloads/schriften [01.12.2015].
- Klafki, Wolfgang (1963/2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik – zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim u.a.
- Kraus, Katrin (2006): Vom Beruf zur Employability? – Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs, Wiesbaden.
- Kultusministerkonferenz (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [29.01.2016].
- Pollmanns, Marion (2010): Von den Schwierigkeiten, unterrichtliche Aneignungsprozesse zu rekonstruieren – Eingeständnisse einer empirischen Didaktik, in: Pädagogische Korrespondenz, Heft 42, S. 55-66.
- Pollmanns, Marion (2014): Didaktisch zugemutete Unmöglichkeiten – Zur Selbstevaluation von Lern- und Bildungsprozessen, in: Dies. u.a. (Hrsg.): Zueignung: Pädagogik und Widerspruch, Opladen u.a., S. 347-369.
- Pongratz, Ludwig, A. (2013): Unterbrechung – Studien zur Kritischen Bildungstheorie, Opladen u.a.
- Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung – Grundriss der Operativen Pädagogik, Paderborn.
- Rousseau, Jean-Jacques (1971): Emile oder Über die Erziehung, Paderborn u.a.
- Schwarzer, Ralf/Jerusalem, Matthias (2002): Das Konzept Selbstwirksamkeit, in: Jerusalem, Matthias/Hopf, Dieter (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, Weinheim, S. 28-53.
- SeFu: Auszug aus dem Fragebogen für Schülerinnen und Schüler, <http://www.sefu-online.de/ueberuns/fragebogen> [01.12.2015].
- Slavin, Robert E. (1995/1996): A model of effective instruction, in: Ders.: Education for all. Lisse u.a., S. 4-12.